Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8370630
Centre d'intérêt: 110

Dumont, Fernand, 1927-.

Sur le devenir de l'université au Québec / Fernand Dumont. --
[Montréal?] : s.n., [197-?].
62 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enseignement universitaire *Relations université-communauté *Rôle social *Pratique pédagogique *Réforme scolaire *Innovation en éducation *Universitaire (Niveau)

Le volume rend compte d'une démarche subjective d'évaluation de l'institution universitaire et de ses perspectives d'avenir. Suite à un examen de l'évolution de la situation depuis la fin des années 1960 (contestation étudiante, création de l'Université du Québec, prédominance de l'idéologie du rattrapage), l'auteur propose une série de réflexions qui ont pour point commun de resituer l'université dans son terreau social sans pour autant la subordonner directement et étroitement à des impératifs économiques à court terme. Il propose particulièrement de repenser l'insertion sociale de l'université et les pratiques pédagogiques traditionnelles.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370630

Sur le devenir de l'université au Québec

par: Fernand Dumont

C
157

E D U Q 8370630

Fernand DUMONT

SUR LE DEVENIR DE L'UNIVERSITE AU QUEBEC

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

I. Depuis dix ans...

Des tentatives d'adaptation
Des tentatives de réforme

II. Pour un retour aux fondements

La connaissance comme distance
La connaissance comme production

III. L'université et les pratiques sociales

Université et société: du latent au manifeste
Deux suggestions

IV. Les pratiques pédagogiques à l'université

La fin des cours
Des modalités pédagogiques

REMARQUE FINALE

AVANT-PROPOS

Je tiens d'abord à insister sur le caractère quelque peu subjectif du présent document. Au départ, il fut bien entendu avec ceux qui m'ont demandé de le rédiger que je ne procéderais à aucune enquête et que je ne dépouillerais aucun dossier. Je me suis donc référé d'abord à la pratique quotidienne de mon métier, mais aussi à des observations qui m'ont été suggérées par les discussions multiples et souvent informelles qui, depuis longtemps déjà, concernent une réforme éventuelle de l'institution universitaire. On verra que ces observations relèvent surtout du secteur des sciences humaines: point de vue qui m'est le plus familier et que je ne dissimulerai pas.

Il est à peine besoin de le dire: en cette matière, je ne méprise aucunement les études et les enquêtes plus objectives. Il m'est arrivé, comme à beaucoup d'autres, d'y apporter ma contribution. Mais je crois aussi que chacun doit dire d'une manière plus approximative, davantage offerte à la discussion concrète, ses impressions et ses souhaits. Le seul intérêt d'une considération aussi subjective est peut-être de ramener quelque peu les actuelles réformes de structures à des exigences plus existentielles.

I

DEPUIS DIX ANS ...

Depuis une dizaine d'années, l'université a connu des changements importants au Québec. Trop de clichés courrent les rues sur "l'immobilisme universitaire"; il faut donc marquer résolument que nos interrogations sur les réformes se profilent sur un visage mouvant de l'institution. Ce n'est pas un quelconque statisme qu'il s'agit d'opposer à une évolution ou à une révolution problématique, mais des tentatives d'adaptation à ce qui devrait être une réorientation radicale.

Des tentatives d'adaptation

La réforme générale de l'éducation amorcée au tournant des années 60 ne portait pas directement sur l'université. Il n'en reste pas moins qu'elle a suscité dans le milieu universitaire des interrogations pressantes quant aux remaniements des programmes, à la qualification des professeurs, aux nouvelles transitions à envisager entre le CEGEP et le premier cycle universitaire. Ces aménagements se sont faits tant bien que mal, et souvent d'une manière plus juridique que vraiment pédagogique. L'établissement des listes de

prérequis a pris le pas sur les conditions plus complexes d'une continuité de l'apprentissage. Il n'en reste pas moins que, dans chaque secteur universitaire, des perspectives nouvelles se sont manifestées à cette occasion.

Avec l'accroissement rapide de la scolarisation aux niveaux qui la précèdent, l'Université a dû faire face aussi à un grave problème des effectifs étudiants. Les réponses ont été diverses. Dans certains cas, on a appliqué des mesures officielles ou déguisées de contingentement. Dans d'autres cas, la porte est restée ouverte et les professeurs ont été débordés au moment même où ils ressentaient la nécessité de réformes pédagogiques. Les départements ont été d'ailleurs inégalement touchés. J'en connais un où le rapport professeurs-étudiants était, il n'y a pas si longtemps, supérieur à celui que le Ministère de l'éducation avait fixé pour l'école primaire...

La contestation étudiante, dont je n'essaierai pas de dire ici les racines complexes, est évidemment un autre trait majeur à noter. Cette contestation visait au moins autant notre société dans son ensemble que l'institution universitaire elle-même. Si elle a pris l'Université et les professeurs au dépourvu, ce n'est pas seulement parce que des routines avaient fait perdre la faculté de perception des exigences nouvelles. Des conventions périmées existaient dans nos uni-

versités. Mais moins qu'ailleurs sans doute: nos universités n'ont jamais subi le poids de ces coutumes qui, de l'intérieur comme de l'extérieur, pèsent sur les vénérables universités des grands pays occidentaux; le corps professoral était relativement jeune, très jeune même dans certains secteurs. La caste dont on parle volontiers pour d'autres pays était au Québec, en 1960, inexistante: un professeur n'avait, dans la population, aucun statut un peu défini; très souvent, son salaire lui conférait à peine une appartenance aux classes moyennes.

D'ailleurs, l'augmentation rapide des effectifs étudiants a heureusement empêché, en un sens, que s'établissent ici - comme cela a pu se produire au cours des évolutions plus lentes de la scolarisation dans d'autres pays - des modes complexes d'accès au métier de professeur d'université. L'engagement des professeurs s'est fait un peu au hasard, il faut le dire. Un grand nombre se sont trouvés, malgré leur jeune âge, avec des responsabilités et une autonomie que l'on n'accorde ailleurs qu'aux hommes vieillissants. Là encore se manifestaient un pluralisme, des possibilités dont la collectivité universitaire n'a peut-être pas su exploiter la fécondité mais qui néanmoins ont témoigné d'une ouverture de nos institutions dont il est peu d'exemples ailleurs.

Il faut en venir aux questions d'argent. Comme l'ensemble

du système scolaire, l'Université a consommé, ces dernières années, une part importante du budget de l'Etat. Faut-il rappeler que ce n'était pas la coutume? Au total, si l'on considère l'invraisemblable retard accumulé par les régimes politiques et l'indifférence d'une population pauvre et peu instruite, on ne s'étonnera pas trop du flottement des affectations de ressources malgré tout fort modestes. Comment, dans quelques années, auraient donc pu se faire jour des projets à la fois bien circonscrits et parfaitement rationnels d'investissements dans des institutions qui, hier encore, étaient à peine des écoles professionnelles?

Dans le même temps, nos vieilles universités ont procédé à la modernisation dans des secteurs qui, jusque là, constituaient leur noyau, leurs assises, leur activité essentielle: le droit, la médecine, la théologie, en particulier. Là où l'enseignement était surtout assumé par des praticiens, on a tâché de constituer des cadres permanents: déplacement vers une plus grande continuité de la pédagogie et de la recherche; déplacement aussi vers la jeunesse du corps professoral.

Il y a plus encore. Du même mouvement où elles reprenaient à neuf le mode de formation aux professions traditionnelles du Québec, nos universités devaient s'ouvrir à des formes inédites (et souvent im-

provisées par le jeu des opinions) des pratiques professionnelles. Cette diversification des cadres et des domaines, où l'université a consacré à la fois des connaissances nouvelles et de nouveaux statuts sociaux, s'est produite ici dans un laps de temps relativement court; on reprochera difficilement à l'institution universitaire de s'y être adaptée d'une manière incohérente alors que la société environnante, dans le fonctionnarisme comme dans le syndicalisme, a improvisé tout autant (c. c'est le moins qu'on puisse dire) des cadres, des salaires, des exigences dont on aperçoit mal le dessein d'ensemble. Sur ce point davantage que sur tout autre, si l'on veut comprendre les embarras de nos institutions universitaires, il faut les comparer à ceux des autres institutions de notre milieu. On en arrivera alors à un même diagnostic: évolution rapide, compromis hâtifs et anticipations abstraites, manoeuvres obscures des pouvoirs, absence de projets un peu circonscrits.

Dans le vaste mouvement vers la scolarisation qui a gagné le Québec depuis dix ans, les jeunes n'ont pas été les seuls touchés. Une collectivité peu instruite consent volontiers à trouver dans l'éducation la clef magique de l'avenir: cela lui donne le sentiment du progrès et la dispense de choix économiques et politiques plus difficiles et plus déchirants. L'engouement pour l'éducation des jeunes a dérivé vers l'éducation des adultes: la scolarisation étant nécessaire

pour les fils, pourquoi ne le serait-elle pas pour les pères? Le recyclage est donc devenu une des fonctions importantes de nos universités. Les responsables des services d'éducation permanente ont fait preuve d'initiatives et de créativité. Affrontés à une tâche nouvelle et mal définie, isolés aussi par rapport à d'autres fonctions plus officiellement centrales de l'Université, ils ont élargi en tous sens une présence de l'institution qui n'était pas reconnue comme primordiale. Considérée comme marginale dans l'université, l'éducation permanente était plus ambiguë encore dans la société elle-même. Quand on n'a pas pu, dans sa jeunesse, parcourir le cycle dit <u>normal</u> de la scolarisation que demande-t-on à l'université? Des choses fort diverses: un moyen, malgré le retard, de parvenir dans les échelles de promotion, de salaire et de prestige; une façon d'occuper ses loisirs en les déguisant sous la légitimité de la culture... Tant d'autres raisons encore qu'il est bien difficile de mettre en forme dans une pédagogie et d'insérer comme des défis essentiels pour l'ensemble de l'institution universitaire.

L'apparition de l'Université du Québec et de ses filiales aurait pu être une incitation décisive. Par exemple, au lieu de mettre sur pied un deuxième réseau, on aurait pu créer quelques institutions de pointe susceptibles, par les bienfaits de la concurrence, de susciter des modèles inédits pour les vieilles institutions obligées d'inno-

ver dans le maquis des héritages. On a préféré doubler les institutions déjà existantes. La seule innovation officiellement avouée a été celle de la "participation". "Participation" à quoi? A des comités, à des structures? A quels projets de connaissance, de pédagogie, d'innovation pour une société qui se fait? Nous ne le savons pas encore. Pour l'instant, on ne peut que constater que le complexe des institutions universitaires est simplement devenu plus diversifié. A la question: que doit être ici la fonction de l'université? - on n'a pas de réponse plus précise qu'avant la création de l'Université du Québec.

Pour ce qui est de l'ouverture de nos institutions universitaires sur la collectivité plus large, plusieurs traits - les plus divers ici encore - seraient à signaler. Les transformations de la société québécoise depuis les années 60 ont souvent utilisé des ressources universitaires. L'Etat, en particulier, y a fait appel de bien des manières: des professeurs ont apporté leur compétence à l'élaboration des politiques; l'Université, à même son corps professoral, a fourni souvent les cadres supérieurs qui manquaient à l'administration. La contribution a sûrement été très importante aussi du côté de l'entreprise privée; pour des raisons faciles à deviner, on parvient mal à l'évaluer. Mais c'est évidemment du côté de la formation des étudiants, en pourvoyant de compétences variées une société en transformation, que l'Uni-

versité a tâché d'assumer des responsabilités sociales nouvelles. Elle l'a fait d'une manière plus ou moins systématique; mais il faut dire que la société d'alentour, elle-même ballottée entre des objectifs multiples et souvent contradictoires, ne lui fournissait guère des indications susceptibles d'être intégrées à une politique organique de développement.

Au total, les adaptations multiples auxquelles s'est essayée l'Université québécoise depuis dix ans l'ont diversifiée au gré des circonstances. Ses cadres sont hétéroclites; ses objectifs le sont aussi. Elle s'est désarticulée en quelque sorte pour avoir tenté de répondre, à droite et à gauche, à ce que des interlocuteurs, eux-mêmes disparates, prétendaient attendre d'elle. Au surplus, dans une société où les moyens sont rares, dont l'infrastructure économique n'est pas à la mesure des rêves de pseudo-prospérité que l'on lui a serinés de tous bords, où l'instruction a été le substitut magique à des réformes de structures qui n'ont pas été faites, l'université plus que tout autre institution se retrouve en 1970 devant le drame qui aurait pu être perçu en 1960: pourquoi répandre des connaissances et des compétences dans une société qui n'a subsisté que parce qu'elle s'était interdit les unes et les autres? Les progrès incontestables de la scolarisation depuis dix ans ne seraient-ils, au fond, que l'alibi d'une société qui refuse d'affronter carrément un destin dont l'université n'est,

après tout, que partie prenante?

Des tentatives de réforme

L'Université québécoise s'est donc transformée depuis une décennie. Au moins autant que n'importe quelle autre institution de notre milieu. Et pourtant, comme pour la plupart de nos institutions aussi, se dessine actuellement un étrange désenchantement. Tous les jours se dit autour de nous le scepticisme. La plupart des professeurs et des étudiants sont conscients de la nécessité d'un nouveau départ, mais chacun en parle comme s'il était inutile de le tenter. C'est dans ce contexte, et toujours très schématiquement, qu'il faut considérer les tentatives de réforme dont l'université québécoise a été le lieu depuis quelques années. Ces réformes ont porté principalement sur les structures et la pédagogie; je ne soulignerai que quelques traits pour mieux marquer la portée des nouvelles interrogations des années 1970 quant aux objectifs universitaires.

1. Avec un délai somme toute assez bref, si l'on tient compte de la mutation que nous avons rappelée, nos universités ont essayé de mettre ordre et cohérence dans leurs maisons. Un effort sérieux a été effectué du côté des modes de gérance au moment même où croissaient subitement et dans toutes les directions les responsabilités et les effec-

tifs. Sur le plan des programmes, on a tenté d'introduire rationalisation et contrôles: par la création de commissions des études, par exemple. Dans une autre direction, divers procédés de participation (le mot est vite devenu à la mode) se sont généralisés: calculé en terme de comités, le taux de participation est fort élevé...

Malgré tout, il faut bien constater que la réforme des structures n'a pas vraiment abouti. Nous avons établi des communications plus souples entre structures anciennes et nouvelles, mais la complexité en a été, le plus souvent, augmentée. N'importe quel professeur qui enseigne depuis au moins une dizaine d'années a ressenti la pesanteur graduelle des aménagements: chacun se plaint des comités, des mémoires, des réseaux multiples de communication. Les résistances au changement, une idéologie toute formelle de la participation font de nos universités des machines extrêmement bigarrées où les administrateurs s'épuisent et les professeurs se dégoûtent. L'institution reste capable de mobilité mais par les interstices de pièces mal jointes.

Il en est ainsi pour les normes les plus concrètes du travail universitaire. On a souligné à plusieurs reprises le problème que pose le travail des professeurs à l'extérieur de l'université. Pour rester en contact avec l'expérience sociale liée à sa spécialité et à son enseignement, un professeur doit bien oeuvrer hors des murs de l'institution; s'il est vrai que l'université a une fonction sociale qui débor-

de la scolarisation des jeunes, il faut bien que le professeur, par ses recherches, ses engagements, sa participation au fonctionnement des institutions publiques et aux débats qui animent sa société, sorte de temps en temps de l'enceinte scolaire. Mais cela ne saurait s'effectuer dans le plus grand désordre, celui-ci serait-il revêtu de l'ample manteau de la liberté académique. Certains professeurs ajoutent à leur salaire officiel des revenus substantiels; d'autres, qui enseignent des matières plus "désintéressées", doivent se contenter de ce que leur accordent les échelles officielles. Des entreprises font de considérables économies en pratiquant une politique qui consiste à utiliser épisodiquement les services de professeurs plutôt que d'engager des spécialistes à plein temps. Ce ne sont là que des exemples, car le maquis des situations est, sur ce point, difficile à explorer. Les autorités universitaires ne sont pas restées indifférentes et on a tenté d'établir des règles: mais, en cette matière comme en bien d'autres, comment définir normes et contrôles pour une institution dont les coutumes et les modes de fonctionnement constituent un ensemble aussi hétéroclite?

2. Du côté de la pédagogie, des réformes ont été effectuées. Mais ce furent plutôt des tentatives dispersées dont le dossier n'est malheureusement pas réuni. La grande affaire de ces dernières années a été la contestation des cours magistraux; on n'a malheureusement pas

trouvé mieux, bien souvent, que de disséminer un peu partout des séminaires sans toujours s'interroger sur les critères et les limites d'une pareille transformation. L'enseignement dit "programmé", appelé sans aucun doute à un grand avenir, a suscité beaucoup d'intérêt mais, semble-t-il, peu de réalisations concrètes. Dans certains domaines, des stages, des travaux pratiques ont remplacé les exercices gratuits et sans portée; dans d'autres, on en est resté à une pédagogie du discours ("magistral" ou "démocratique"). Des efforts ont été faits pour donner une formation davantage pluridisciplinaire; mais les procédures concrètes se sont souvent limitées à permettre aux étudiants de "suivre des cours" dans d'autres départements que celui où ils sont inscrits: ce qui accentue l'incohérence de l'itinéraire suivi par chacun et le "public" auquel le professeur se trouve confronté. Dans certains secteurs, l'université ressemble à une cafétaria. A cause du jeu des options, des étudiants en viennent à suivre, dans une même journée, trois ou quatre enseignements disparates: quelle personne normale pourrait changer autant de fois de tâche et de motivation dans un si court laps de temps? On en est resté encore, très souvent, à la répartition des enseignements sur un semestre, distribué par tranches égales de deux ou trois heures par semaine; les sessions intensives sont rares et "dérangent" d'ailleurs les conventions admises. Dans beaucoup de cas, les professeurs sont en quelque sorte <u>propriétaires</u> de leur ma-

tière: l'enseignement par équipes est loin d'être répandu. Le nombre des étudiants augmentant et par conséquent les exigences d'encadrement, il faut ajouter de nouveaux cours au programme pour pouvoir engager de nouveaux professeurs! Les authentiques projets pédagogiques, axés sur des séquences précises, ne sont pas loi courante.

Pourquoi s'étonnerait-on, dès lors, du sentiment d'irréel et d'irresponsabilité que ressentent beaucoup d'étudiants? Le milieu où on les plonge n'est pas suffisamment organique; les projets sont trop diversifiés ou inexistants. Participer, selon le mot à la mode, ce n'est pas d'abord discuter en de multiples réunions de mécanismes formels; c'est travailler ensemble à réaliser des projets, c'est produire en équipe. Cet état d'esprit et les structures qu'il suppose sont loin d'être répandus à la grandeur de l'université.

3. Bien plus, au moment même où de nouvelles urgences apparaissent, l'argent commence à se faire rare. Après l'euphorie de la croissance des années dernières, le piétinement - qui durera sans doute longtemps - oblige à se replier sur les ressources existantes qui sont d'ailleurs inégales selon les secteurs. Après dix ans de mouvance, les universités du Québec ont-elles atteint un palier qu'elles n'avaient ni anticipé~~es~~ ni voulue~~s~~? De bonnes grosses écoles, avec chacune leur bassin démographique régional à la mesure d'un Québec marginal dont la situation économique se détériore sans cesse et qui, lui aussi,

est un peu essoufflé de sa "révolution tranquille"?

Dans nos universités comme ailleurs, nous avons vécu de ce que j'appellerais "l'idéologie du rattrapage". Dans les années 60, à propos de l'éducation et de bien d'autres choses aussi, on nous disait que le Québec était en retard par rapport au Canada, par rapport aux U.S.A. Nos objectifs nous venaient de l'extérieur. Et c'était parfaitement normal, du moins pour une phase de démarrage. Personne d'un peu de jugement ne niera qu'il fallait élever le niveau de la scolarisation dans le Québec. Mais nous voilà confrontés à une autre étape. Le marché du travail et, plus largement, les possibilités de l'économie ne se sont pas distendus à la mesure de la nouvelle main-d'oeuvre instruite. La scolarisation rapide n'a pas assumé les transitions, fatalement plus lentes, de la traditionnelle culture québécoise à une autre... dont la figure est plus hypothétique que jamais. Nous avons "rattrapé" des moyens minima de développement: mais les objectifs qui doivent dorénavant orienter l'emploi de moyens relativement modestes ne peuvent plus se trouver à l'extérieur.

Des marchés, il y en aura de moins en moins. La magie de l'instruction et de la compétence ne peut avoir de conséquences pratiques que dans une société où se créent à mesure des emplois et des innovations. Ce n'est manifestement pas le cas du Québec. Former des physiciens ce ne peut-être ici un idéal pratique au sens où on l'entend

d'habitude: où sont donc les centres de recherches qui pourraient employer utilement une production annuelle normale? Beaucoup de diplômés enseignent la physique dans les CEGEP: le pire qu'ils puissent faire, c'est de donner le goût à leurs élèves de consacrer leur vie à la physique. Où?

Il est devenu très à la mode de se moquer de la multitude des étudiants qui s'orientent vers les sciences humaines. Les prédicateurs du réalisme, dont certains ont été les artisans de la réforme scolaire des années 60', méconnaissent deux constantes de notre société. La réforme scolaire a créé des emplois: pour maintenir autant de jeunes à l'école, il fallait subitement beaucoup de professeurs. Une industrie comme une autre, une des seules que pouvait se permettre à une si grande échelle une société sans pouvoirs sur le développement industriel ou scientifique. La réforme de l'Etat, celle des services du bien-être créaient aussi des emplois: sociologues, psychologues, agents de service social, médecins, etc., ont vu s'ouvrir un champ immense d'activité. Dans les deux cas, le Québec créait des services; il passait subitement au tertiaire sans avoir franchi le secondaire. Il anticipait sur la société post-industrielle.

Le paradoxe auquel aboutit l'idéologie du rattrapage lorsqu'elle est poussée jusqu'au bout, je le vois fort bien illustré par un rapport récent d'un spécialiste du ministère de l'éducation[1].

---

[1] Voir les journaux du 9 septembre 1971.

En se basant justement sur des comparaisons avec les universités américaines, l'auteur conclut que nous ne produisons pas suffisamment de scientifiques; il montre par ailleurs que, pour ceux que nous mettons sur le marché, les débouchés sont insuffisants. L'auteur note même une certaine régression dans les indices comparatifs. On ne résiste pas à mettre ces constatations en regard d'observations faites sur l'évolution de l'industrie québécoise: là encore, et pour des secteurs décisifs, la distance entre le Québec et l'Ontario, pour ce qui concerne les investissements par exemple, s'est accrue au cours des dernières années. En chiffres absolus, pour le nombre de scientifiques comme pour les investissements industriels, il y a "progrès"; en terme de rattrapage, il y a régression. Comment ne pas constater, une fois de plus, que le rattrapage ne peut pas nous servir d'objectif collectif: c'est un modèle autonome de développement qu'il nous faut définir aussi bien pour l'économie et la société en général que pour l'université.

Quand le chômage gagne des industries vieillies, faut-il continuer de "courir" après les secteurs de pointe de l'économie américaine? Quand il n'y a encore aucun centre de recherche un peu important dans le Québec, à part celui de l'Hydro-Québec, faut-il envier la NASA? Devant le petit nombre de professeurs dans la plupart de nos départements, faut-il lorgner rageusement du côté d'Har-

vard? Ou bien nous ferons de nos universités (et de nos institutions en général) de piètres répétitions ou de ridicules modèles réduits des institutions les plus prestigieuses (et les plus riches) d'alentour; ou bien nous déciderons que c'est en revenant aux intentions fondamentales de l'apprentissage, et pour un pays comme celui-ci, que les objectifs doivent être formulés.

Prendre à la fois en considération les exigences de l'apprentissage et les conditions concrètes du milieu québécois, n'est-ce point contradictoire? Ce l'est dans la perspective du rattrapage. Dans les sociétés plus vastes et plus riches qui nous servent littéralement de modèles, les objectifs convenus de l'"instruction" rejoignent les objectifs également convenus du "progrès économique". Mais une société comme la nôtre, où manifestement la scolarisation n'est pas "utile" au sens où on le conçoit ailleurs, n'y a-t-il pas quelque occasion, quelque urgence aussi, de s'interroger sur le nécessaire renouvellement des finalités et des modes d'accès à la connaissance?

Il faut insister là-dessus.

II

POUR UN RETOUR AUX FONDEMENTS

Une politique de bien-être, une politique de croissance économique recoupent constamment une politique universitaire. Par ailleurs l'université n'est pas un simple engrenage dans les mécanismes du développement social et économique: en principe, elle doit précéder ce développement autant qu'elle doit en procéder. Pour s'en convaincre, il n'est pas besoin de recourir à je ne sais quelle conception éthérée de la science ou de la culture où l'institution trouve aisément son alibi tout en consentant, dans la pratique, à des compromis qui ne sont pas recensés dans la sphère des prétentions verbales.

La connaissance comme distance

La distance nécessaire de l'université par rapport à l'ensemble des projets collectifs lui vient de deux impératifs principaux.

Le premier tient à la connaissance et, plus généralement, à la culture. Faut-il répéter ce lieu-commun que la culture est réflexivité? La science est née d'un retour sur elles-mêmes d'actions et d'opérations d'abord spontanées; le roman ou le poème est une recon-

conquête du langage sur ce qui, dans la vie quotidienne, le disperse. Il ne faut évidemment pas rappliquer sans réticences ces évidences sur l'université. Celle-ci n'est pas le lieu par excellence de la recherche scientifique; la recherche se poursuit en bien d'autres lieux et, quand elle se développe à l'université même, c'est souvent par la marge et parfois en contradiction avec une fonction plus officielle qui est l'enseignement. Quant aux romans ou aux poèmes, il est plus manifeste encore qu'ils naissent d'ordinaire en dehors de l'institution universitaire; celle-ci est, à cet égard, le lieu par excellence de la critique - ce qui n'est pas méprisable et nous ramène encore à la réflexivité.

En définitive, si l'université est et doit être à distance de la vie sociale, ce n'est point parce qu'elle est le terreau le plus fécond pour la science et pour l'art; c'est qu'elle se voue à la diffusion de la culture. On me dira que j'oublie, entre autres canaux de diffusion, le rôle important des mass média. Pas du tout: radio et télévision livrent une prodigieuse information, ils offrent un stock considérable de produits culturels à un public infiniment plus étendu que celui de l'université. Ce qui distingue cette dernière - et la rapproche de tout milieu scolaire - c'est la prétention de la cohérence et du cheminement organique dans les voies de la culture. L'idée de programme, si caricaturale qu'en soit souvent l'application, le dit assez. A une culture, tantôt éparse dans la vie quotidienne et tantôt resserrée dans le libre essor

des recherches scientifiques ou des oeuvres d'art, l'Université - comme le milieu scolaire tout entier, je le répète - oppose une institutionnalisation de la culture qui est, pour ainsi dire, de second degré. Elle prétend transmettre systématiquement une culture qui, en fait, est dispersée et discordante. On critiquera toujours, et c'est inévitable, les fondements de cette cohérence qu'elle prétend offrir: mais contester en son fondement même cette fonction, à la fois nécessaire et précaire, c'est supprimer toute école[2].

Cela nous ramène au Québec par un détour apparemment imprévu. Mais il me sera ainsi possible d'introduire le deuxième facteur que je voulais souligner de la nécessaire distance de l'université par rapport à l'ensemble d'un projet collectif.

Subordonner la connaissance au marché, j'ai déjà dit que c'était, au Québec, s'enliser dans le marécage du rattrapage. Les pays sous-développés ont tendance à emprunter aux pays prospères non pas seulement de l'argent mais des idéaux, en particulier l'idéal magique de la connaissance. Or, en voulant subordonner la connaissance à leur

---

[2] J'insisterais volontiers ici, si ce n'était déborder le cadre de cet essai, sur la Révolution culturelle chinoise pour montrer qu'ayant poussé jusqu'au bout l'hypothèse d'une réintégration de l'université dans la vie sociale elle a redécouvert l'irréductibilité de l'institution universitaire. Leçon dont on ne dira jamais assez la valeur d'interrogation pour un Occident qui, sur ce point comme sur d'autres, préfère les rapports et les commissions d'experts à ce qui doit être collectivement expérimenté.

croissance économique, ils nient ce qui fait justement la fonction sociale de la connaissance, c'est-à-dire la prise de distance qui la constitue. Du même coup, leurs universités cherchent en plus petit ce qui déjà est acquis pour les autres; elles s'essoufflent à faire implanter chez elles, par des boursiers envoyés à l'étranger, des problématiques qui sont déjà contestées au dehors. Avec de pauvres moyens, elles tâtonnent autour d'hypothèses sur ce qui sera bientôt découvert ailleurs. Elles récupèrent les vieilles idées étrangères comme les chefs d'entreprises de leur pays imitent des industries déjà compromises chez les voisins. Ici, on veut adapter nos institutions universitaires au marché (voir, entre autres les élégies de M. Gérard Filion) alors qu'aux Etats-Unis on insiste, depuis quelques années et de plus en plus fortement, sur la nécessité de former des gens polyvalents qui seraient mieux adaptables à des mutations inédites de l'industrie et de la vie sociale.

Pourtant, je le répète, le sous-développement est une sorte de privilège. Il ne comporte pas le poids acquis par l'histoire des pays riches: car la prospérité laisse derrière elle une sédimentation comme le font les cours d'eau. Pour demeurer au plus près de notre sujet, il serait évidemment plus simple de réorienter radicalement nos universités que de réformer les universités françaises... Si la connaissance, la culture, l'université se font à distance, comment ne pas le reconnaître tragiquement dans une société comme la nôtre où l'instruction ne sert à rien d'autre que ce qu'on lui pourra découvrir comme fin.

Il me semble donc que la considération de la vieille tradition réflexive de l'institution universitaire aussi bien que du constat de l'impasse où se trouve l'université québécoise peut se dégager une interrogation qui serait ici plus radicale qu'ailleurs. Plus féconde aussi, si nous le voulons. Car, si les impasses du rattrapage ramènent les peuples défavorisés à eux-mêmes, ce n'est point pour les confiner à quelque objectif étroitement indigènes mais pour leur faire redécouvrir des impératifs plus essentiels, et par conséquent plus universels.

L'appellation d'"université", on le sait, recouvre des réalités fort diverses. Entre les université américaines, l'université soviétique, l'université chinoise, l'université québécoise, que de différences profondes! Il y en avait tout autant, au XIXe siècle, entre l'Oxford de Newman et l'université allemande. Et que dirions-nous s'il fallait remonter dans un passé plus lointain, aux institutions médiévales, aux Ecoles de l'antiquité? Malgré toutes ces différences, une constante subsiste et à laquelle j'ai déjà fait allusion: la prétention ou, si l'on préfère, la vocation de l'université à représenter, dans une institution particulière, la signification d'ensemble de la culture où elle se trouve et qu'elle transmet d'une génération à une autre.

Cette prétention ou cette vocation ne confère pas nécessairement à l'université une fonction d'avant-garde. Au début des temps modernes, on sait comment la philosophie scolastique officielle de la

Sorbonne a constitué un facteur de freinage et de réaction envers la libre recherche scientifique de l'époque[3]. On n'aurait pas de peine à citer de multiples exemples de cette sorte. Il ne faut pas nous étonner: transmettre la connaissance, c'est fatalement s'insérer dans les conceptions manifestes ou latentes que la société environnante s'en fait. Ce qui ne condamne pas d'ailleurs l'université au conformisme: car toute tentative pour mettre un ordre et une conception d'ensemble dans une culture - surtout la nôtre, si désarticulée à prime abord - ne va pas sans quelque anticipation sur l'avenir.

---

[3] D'une manière plus générale, rappelons des observations reprises par tous les historiens des idées: "C'est en dehors et à l'écart des universités que se forment des milieux intellectuels nouveaux, d'abord des cercles privés, comme la société de savants et de philosophes que réunissait autour de lui le P. Mersenne, de l'ordre des Minimes, l'ami et le correspondant de Descartes, celui dont Pascal dit: "Il a donné l'occasion de plusieurs belles découvertes, qui peut-être n'auraient jamais été faites s'il n'y eût excité les savants". Puis vient l'Académie des Sciences (1658), qui naît de ces réunions privées qui commencèrent chez le baron de Montmor, en 1636, et où fréquentaient Roberval, Gassendi et les deux Pascal. Même mouvement en Italie, où l'Académie des Lincei, fondée en 1603, accueillait Galilée en 1616, où le Cimento, fondé à Florence en 1657, se mettait en relation avec l'Académie parisienne pour lui communiquer le résultat de quelques-uns de ses travaux. En Angleterre, la Société royale de Londres réunit, dès 1645, tous ceux qui traitent de "matières philosophiques, physique, anatomie, géométrie, astronomie, navigation, magnétisme, chimie, mécanique, expériences sur la nature", en prenant pour règle que "la société ne fera siens aucune hypothèse, aucun système, aucune doctrine sur les principes de la philosophie naturelle, proposés ou mentionnés par un philosophe quelconque, ancien ou moderne". Avant tout, ils ne veulent pas s'exposer "à donner comme générales des pensées qui leur sont particulières"; l'expérience seule décide. C'est enfin dans la dernière année du siècle que Leibniz fonde à Berlin une Société des sciences qui devient plus tard Académie."
(Emile Bréhier, Histoire de la philosophie, 1947, tome II, vol. 1, 17-18).

Si cela est exact, il doit donc y avoir un lien, un lien de fait et un lien idéal, entre les grandes transformations que subit la connaissance et les grandes mutations que, dans ses fonctions, subit l'université. En fait, ce lien existe mais il n'est pas discernable selon des correspondances automatiques: l'université, plus que tout autre institution sans doute, et de par sa responsabilité même de transmettre un héritage de sciences et de valeurs, charrie tout autant des survivances d'âges épistémologiques antérieurs qu'elle incarne des exigences épistémologiques encore mal formulées dans la civilisation qui lui est contemporaine.

Pour cerner de très près ce phénomène, il faudrait donc passer en revue les grandes orientations épistémologiques qui sous-tendent, qui divisent aussi, l'université d'aujourd'hui. Il n'est pas question de le tenter ici. Bornons-nous à rappeler des indications fondamentales quitte à marquer trop brutalement certaines arrêtes.

La connaissance comme production

Depuis un siècle au moins, dans la vie sociale la plus ordinaire comme dans les attitudes et les opinions d'un grand nombre d'hommes de science, la connaissance se définit comme production. Cela n'est pas non plus étranger à l'art. De cette conception, il n'est point nécessaire d'être marxiste pour en voir une ancienne et adéquate expres-

sion dans ce texte de Marx: "La société bourgeoise est l'organisation historique de la production la plus développée et la plus différenciée. Les catégories qui expriment ces conditions, la compréhension de sa structure lui permettent de comprendre la structure et les conditions de production de tous les types de sociétés disparues sur les ruines et les éléments desquels elle s'est édifiée et dont certains vestiges, non encore dépassés, continuent de se traîner en elle, tandis que certaines virtualités se sont épanouies dans des formes bien déterminées"[4].

On entend tous les jours des propos de ce genre, et de la part des plus conformistes comme des plus révolutionnaires; Marx soulignait fort bien d'ailleurs, et on l'aura remarqué, que cette vue des choses tient à notre civilisation et non pas à quelque idéologie de gauche ou de droite. La connaissance est, de plus en plus spontanément, définie comme une pratique.

Mais de quelle pratique s'agit-il?

Au temps où l'humanisme antique était florissant, la connaissance était aussi pratique. Elle l'était différemment. On a parlé, à ce propos, de "civilisations de la parole". Mais faisons attention que la parole était alors partout répandue dans l'efficace de la vie sociale. Par exemple, même à l'époque de la République romaine, le recrutement du

---

[4] Critique de l'économie politique, 169.

personnel politique est restreint à une catégorie privilégiée de la population: savoir discourir est, plus que tout autre compétence technique, le critère de sélection par excellence. On pourrait généraliser cette observation, d'une certaine manière, à tout ce qui concerne la Polis antique. Elle est aussi à mettre en relation avec les conceptions que les Anciens se faisaient de l'enseignement, en tenant compte de la rareté de l'information qui prédominait alors. "Pour les Anciens, toute la connaissance disponible est renfermée dans des documents en nombre limité, dont le maître a fait le tour; susceptibles d'un accroissement quantitatif lent mais non de variations qualitatives importantes. Car la littérature des siècles romains classiques et post-classiques exprime la civilisation sans rupture d'une société techniquement statique et peu inventive. Dans ces conditions, il n'y a pas d'autre type possible d'acquisition des connaissances, sinon de recevoir du maître, une fois pour toutes, au début de la vie, l'héritage des oeuvres traditionnelles; et pas d'autre progrès qu'un approfondissement dans l'intelligence de textes, toujours les mêmes et non susceptibles de renouvellement: ce qui donne, justement, une pédagogie du commentaire interprétatif, du discours sur le discours"[5].

On retiendra donc deux traits essentiels. Longtemps, en Occident, la fonction du discours dans la pratique sociale, a été primordiale et ce que nous appelons les techniques, bien loin de lui porter atteinte,

---

5 Huguette Fugier: "Après l'humanisme", Esprit, janvier 1971, 57-58.

appelaient cette prédominance; le discours était principe de cohérence, d'organisation tout autant que de signification. Il jouait un rôle naturellement semblable dans l'enseignement, confirmé en cela par la rareté de l'information.

Dès lors, on peut situer un peu plus exactement la rupture dont nous parle Marx dans le passage que nous avons cité. Dans les temps modernes, les techniques - matérielles et sociales - ont largement empiété sur la parole et non pas seulement parce qu'elles l'ont délogée de divers domaines, mais surtout parce qu'elles ont projeté sur la parole la conception du monde qu'elles suggéraient: la parole a été de plus en plus considérée comme production. D'où le caractère extrêmement relatif du discours et même la méfiance envers lui. Que l'on pense à la critique partout répandue des idéologies, à celle des rationalisations, à tant d'autres indices. Dans le même sens, l'information s'est prodigieusement accrue avec, là encore - et que l'on songe cette fois aux mass media - une prodigieuse fragmentation et une usure rapide des discours ainsi produits. De multiples facteurs ont donc concouru à détruire l'ancienne cohérence du discours. Et, incidemment, on voit bien à quelle tâche impossible se voit réduit un système d'enseignement qui a prétendu et prétend encore constituer des programmes systématiques comme s'il s'agissait de larges ensembles de discours. Il n'y réussit qu'en se mettant en marge de la pratique sociale effective; et on ne doit pas s'étonner

qu'il donne aux usagers, le sentiment de l'artificiel et de l'irréel. On constate aussi, une fois de plus, que remplacer le discours magistral par le séminaire enferme toujours l'Ecole dans la parole, et que substituer à la cohérence de l'exposé l'incohérence du bavardage est un symptôme supplémentaire plutôt qu'une véritable parade.

Car, dans son fonctionnement effectif, la culture moderne ne s'est pas bornée à éparpiller le discours. Elle a tâché, en des domaines de plus en plus nombreux, de le situer dans des pratiques où il retrouvait sa portée par rapport aux techniques entendues au sens le plus strict. La clinique médicale, la psychanalyse, les relations humaines dans l'industrie, les nouveaux réseaux administratifs, la constitution d'une théologie pastorale cohérente, etc.: ce sont des exemples hétéroclites et, par là même, révélateurs de l'instauration de nouvelles cohérences du discours par son intégration dans des productions spécifiques. D'ailleurs, ces pratiques ne font pas que se multiplier, elles s'élargissent aussi. La clinique médicale s'insère dans de plus larges structures qui concernent globalement les problèmes de santé, les problèmes d'assistance, les problèmes de pauvreté, etc. et l'on sait que la formation médicale tend elle-même à s'étendre en conséquence. D'autres exemples viennent à l'esprit: la réinsertion de la pratique de l'architecture dans l'urbanisme, de celui-ci dans l'aménagement du territoire; la diffusion de l'"engeneering" dans les secteurs les plus divers de la vie sociale; la réintégration des sciences humaines dans les objectifs et les processus plus globaux

du développement... On pourra aisément allonger la liste. Même l'apprentissage des disciplines strictement littéraires mène à des fonctions qui débordent de plus en plus l'enseignement, c'est-à-dire le commentaire du discours écrit: on connaît déjà, et dans notre milieu, un nombre significatif de diplômés de lettres qui sont animateurs culturels et dont la tâche est d'avantage de faire surgir ou de recoudre des milieux culturels étrangers au monde des livres que de commenter verbalement des oeuvres écrites.

Ainsi s'élabore sous nos yeux, sans que nous y prenions assez attention, non pas seulement de nouveaux usages mais aussi de nouvelles cohérences de la connaissance. De moins en moins, le titulaire d'un savoir pourra se contenter des frontières que ce savoir paraît indiquer à propos de ses principes internes d'organisation. De moins en moins un savoir déterminé pourra s'exercer sous son unique empire et selon ses seules exigences. Sans que sa logique propre doive se dissoudre, chaque ensemble de connaissances est désormais en prise sur des pratiques plus larges qui doivent aussi être, elles aussi, explicitées et construites. On comprend de mieux en mieux que la pratique du génie ne relève pas seulement d'un corpus de sciences physico-chimiques, qu'un ingénieur doit savoir tout autant rassembler des hommes et des ressources que calculer les coefficients de résistance des matériaux; on admet plus spontanément qu'hier qu'un médecin ne doit pas seulement être soucieux d'un stock de connaissances cliniques mais aussi des conditions de vie

de ses malades et des aménagements plus vastes des politiques de santé; on soupçonne qu'un psychiatre ne saurait se limiter aux dialogues qui se déroulent dans l'enceinte de son cabinet mais aussi des facteurs sociaux de la maladie et, tout autant, des conditions collectives où s'exerce son métier[6]; on admet qu'un juriste n'est pas seulement un savant exégète mais un lecteur attentif des manières diverses dont une société se donne des normes de fonctionnement où le droit n'est qu'un cas d'espèce et qui, isolé, finit par être davantage un alibi des exploiteurs qu'un idéal commun; on prétend qu'un critique littéraire n'est pas seulement le commentateur et le gardien des trésors de la culture écrite pour une classe sociale mais que, titulaire d'un héritage, il est responsable de sa fécondité dans la perpétuelle recréation des cultures...

Il y a bien longtemps, me dira-t-on, que l'on s'est aperçu que la technique n'est pas toujours le prolongement de la connaissance et que, dans l'histoire, c'est bien souvent la technique qui a engendré ou suggéré les recherches les plus désintéressées. Je ne remets pas en cause cette évidence. Mais c'est autre chose qui est actuellement en cause: c'est-à-dire l'élargissement de cette dialectique de la science et de la

---

6 Il doit se demander, par exemple, comment en se généralisant, la pratique de la psychanalyse va remettre en question des modalités même de la pratique. Freud se posait déjà cette question - sans y répondre. Transcrivons pourtant cette remarque de J.-B. Pontalis: "Les analystes gagneraient à s'interroger sur leur rôle; dans son rapport avec leurs opérations, leur propre analyse ne saurait être exclusivement psychologique". (Après Freud, 1965, 30).

technique en des pratiques beaucoup plus vastes où des connaissances s'engrènent à d'autres; où des techniques, des procédés s'emboîtent à des plans et se marient à des valeurs; où le discours spécialisé et le procédé circonscrit appelle la constitution d'ensembles pratiques qui, eux aussi, exigent des principes de cohérence et des fondements explicites.

Cela comporte des conséquences décisives quant à nos conceptions de l'humanisme. Car se trouve remise en question la façon dont les temps modernes en ont formulé les conditions.

Celles-ci, pour l'essentiel, se ramènent à une ingénieuse juxtaposition. D'une part, et il suffit de regarder autour de soi pour s'en convaincre, le monde qui nous entoure a été fragmenté, brisé et s'il y a encore une logique dans les systèmes il n'y en a plus dans la vie quotidienne. On a appliqué des logiques, mais limitées, à des entreprises particulières et leur décousu empêche toute signification d'ensemble à la vie concrète. Nos techniques ont proliféré en tous sens: mais que l'on songe à la bigarrure et à la laideur de l'habitat, à l'uniformité et à la routine angoissante du travail, aux incitations ridicules et contradictoires de la publicité, au pillage des ressources et au saccage de l'environnement humain, aux absurdités des façons de se nourrir et à la prospérité des marchands de remèdes... A tant d'autres signes encore qui montrent à l'évidence que, dans les milieux et dans la vie de tous les jours, on ne trouve plus trace d'un humanisme quelconque.

En principe, l'humanisme est dans un univers superposé. Il est censé être dans les écoles et les universités. Là, l'âge moderne a constitué, par le recours à une antiquité de convention et en agglomérant artificiellement des morceaux de savoirs et de valeurs ailleurs dispersés, à donner l'illusion d'un tissu continu de significations et de connaissances. Humanisme de collège dont personne n'a retrouvé la correspondance ou l'écho dans la manière d'habiter ou de travailler de ses contemporains.

Il est donc extrêmement significatif que, dans toutes sortes de directions, dans ces ensembles pratiques dont nous parlions, commence à se dessiner un humanisme quotidien, c'est-à-dire des aménagements de l'existence collective où se retrouvent concrètement des conjonctions de connaissances, de techniques et de valeurs. C'est sur le terrain que maintenant s'élabore et se définit l'humanisme. Etre humaniste, ce n'est point juxtaposer une culture générale et une compétence particulière; c'est dégager la culture de l'exercice d'une pratique.

Cet humanisme que l'on serait tenté d'appeler "opératoire" est souvent encore du syncrétisme; il arrive que l'on juxtapose des connaissances disparates sans pouvoir dégager les fondements originaux des nouvelles cohérences. Ce syncrétisme appelle une nouvelle épistémologie qui reste à élaborer. Déjà les réflexions sur le "planning", par exemple, suggèrent que cette voie est praticable. Je retiens, à tout hasard, cet

énoncé d'un spécialiste: "Qu'est-ce que le planning aujourd'hui? C'est une nouvelle habitude qui commence à se formuler où l'on pense en terme, non pas seulement de buts, mais d'objectifs qui sont inspirés des valeurs et des conséquences".[7]

Cette épistémologie nouvelle est indissociable, on le voit tout de suite, d'une nouvelle conception de la culture. Elle est donc inséparable aussi d'une redéfinition de l'école et, bien entendu, de l'université. Se voulant réflexion sur la connaissance au sein d'ensembles pratiques à dégager ou à créer, l'institution scolaire ne peut considérer le savoir indépendamment de son exercice et de sa transmission; elle ne peut plus remembrer seulement dans une solitaire philosophie de l'esprit ce qui doit être rassemblé aussi dans des pratiques de l'esprit. Y compris celles que l'on appelle l'enseignement.

Car, dans cette perspective, l'école, l'université sont aussi des ensembles pratiques. Et elles ne l'oublient qu'en se référant à cet humanisme juxtaposé dont nous avons parlé et qui, mis à part les discours officiels, ne se retrouve guère plus dans ses murs que dans la cité plus vaste. L'université, lieu de l'humanisme: personne n'est dupe de cette affirmation. L'université, une pratique sociale: cela non plus n'est pas vérifiable, tout au moins dans l'ensemble de la quotidienneté et des structures de l'institution;mais il faut tout faire pour que ce le soit...

---

[7] Hasan Ozbekhan, directeur du centre de recherche en prospective de l'Université de Pennsylvanie. A un colloque sur la prospective, Université du Québec, février 1971 (p. 24 du rapport miméographié).

III

L'UNIVERSITE ET LES PRATIQUES SOCIALES

Une pratique sociale: qu'est-ce à dire? A première vue, cela devrait se traduire de deux manières: dans l'insertion de l'université au sein des pratiques sociales; dans la confection des programmes et dans le cours de la pédagogie universitaire.

Université et société: du latent au manifeste

Sur les relations de l'Université avec la société environnante, les théories n'ont pas manqué ces dernières années. Pour rester fidèle à la perspective de ce document, par lassitude aussi sans doute, je ne m'engagerai pas dans cette voie. Je me bornerai à remarquer que les schémas les plus ambitieux qui ont été soumis à cet égard suggèrent deux pôles extrêmes: d'un côté, on nous propose que l'université soit, et de toutes les manières, au service de la société; de l'autre, on voudrait la garder à distance. Ces deux pôles renvoient d'ailleurs à toutes les idéologies: les partisans de l'intégration sont tantôt à droite tantôt à gauche car ils ne visent pas toujours les mêmes services et les mêmes clientèles; les protagonistes de la distance se réfèrent tantôt à l'aristocratisme de la connaissance et

tantôt à la critique globale du système. J'ai la conviction, pour ma part, que ce dilemme doit se dénouer dans la pratique: c'est-à-dire qu'une plus profonde immixion de l'université dans la vie sociale devrait permettre, par son caractère avoué et cohérent, de marquer du même coup la spécificité et la distance critique de l'institution.

En tout cas, dans la situation présente, il est ridicule d'affirmer - comme on l'entend souvent - que l'université n'est pas intégrée à la société. Mais cette intégration est trop cachée par rapport à la fonction manifeste de l'enseignement et de la recherche. Par toutes sortes de canaux, les professeurs participent de l'Etat, de l'entreprise, des mouvements sociaux. Par nos diplômes, nous assurons des statuts sociaux (légitimes ou illégitimes). Par nos recherches, nous contribuons à mettre la culture au service de certains intérêts ou de certains engagements. Officiellement neutres, nous sommes en plein coeur des conflits de pouvoirs et de visions du monde. Cela n'a rien de scandaleux: l'institution universitaire n'est pas plus située dans une sorte d'empyrée platonicien que les Eglises ou les partis. Le problème est ailleurs, dans le fait que tout cela ne soit pas plus ouvertement connu, critiqué, intégré. On comprend d'ailleurs pourquoi: dissimuler les enracinements concrets (souvent au nom de la "liberté académique") permet de se donner plus aisément une figure transcendante.

Faire remonter en surface ces fonctions latentes, de manière à donner prise à la discussion publique, dans l'institution comme à l'extérieur, voilà une première tâche concrète. Trop de comités et de commissions universitaires examinent programmes et structures pour qu'on ne finisse pas par penser que cette minutie de surface ne cache pas une activité de fonds qui occupe par ailleurs les trois quarts du temps des professeurs. Faire descendre l'examen par en-bas serait un premier pas vers le réalisme. Les théories s'en trouveront rajeunies. Je ne propose, on me comprendra, aucune opération de police: je ne confonds pas celle-ci avec la lumière. Je voudrais seulement que l'on discute un peu plus largement et un peu plus profondément de la responsabilité et de la liberté des universitaires.

Je parie qu'un pareil déplacement de l'attention nous révélerait, entre autres, deux choses. D'abord que la fonction de l'université est inégalement répartie suivant les milieux sociaux: les entreprises, les mouvements sociaux bien organisés se retrouveraient plus souvent au bilan que les milieux défavorisés et sans voix. Par ailleurs, et cela est tout aussi important, on verrait que les canaux actuels de participation sont aussi des réseaux de communication et que l'information (au sens où la science d'aujourd'hui entend ce concept) fait de l'université, malgré ses bibliothèques et ses collo-

ques, un milieu culturel relativement pauvre. Notre conception de la culture, cette culture qui est à la fois notre légitimation et notre alibi, s'en trouverait renouvellée...

Pareil examen, poursuivi en permanence, permettrait à l'institution de reconnaître ses assises réelles dans la société environnante. Il permettrait aussi, et c'est là où surtout existent, pour l'instant, des principes ou des rationalisations positifs ou négatifs.

C'est seulement dans un pareil contexte qu'il serait possible d'entreprendre, avec lucidité et courage, la révolution qui reste à faire pour trouver des liens à la fois plus concrets et plus critiques entre l'enseignement et les autres responsabilités sociales de l'université. Faire de nouveaux programmes ou réformer les anciens n'a de sens que par rapport à l'ensemble de la vie des professeurs et des étudiants, par rapport aux fonctions manifestes ou latentes de l'institution qui n'est justement pas, quoi qu'on veuille, un tissu continu et sans trous d'un programme. Une université, on s'excuse de le rappeler, n'est pas un annuaire.

Pour tout dire, une université doit être officiellement ce qu'elle cherche officieusement à être; si elle doit tâtonner, elle doit le faire au grand jour. Elle doit s'avouer, pour elle et pour la société, comme instrument de réponse aux besoins et comme détection,

création d'aspirations. Ce disant, je n'ai pas l'impression de céder, à mon tour, à quelque utopie abstraite. Dans mon université existe, par exemple, un hôpital universitaire: ce n'est pas seulement un endroit commode pour les étudiants en médecine, mais ce veut être un hôpital modèle. Pour citer un autre exemple, qui tient toujours à mon université, un Fonds de recherches forestières est rattaché à la faculté de foresterie et de géodésie: on pourrait discuter de sa structure mais il n'en représente pas moins un lieu officiel de recherches et de services offerts justement à la critique commune. Pourquoi n'existerait-il pas de semblables institutions du côté de la psychothérapie, du service social, par exemple? Pourquoi ne pas créer un Centre d'analyse en sciences humaines où nos étudiants pourraient faire des stages, comme les futurs médecins en font dans les hôpitaux? Dans bien d'autres institutions de ce genre pourrait se déployer l'expérience pratique que tant de professeurs vont chercher au hasard des circonstances ou de leurs ambitions de revenu supplémentaire; pourrait aussi se refaire ce tissu humain que des services spécialisés s'acharnent vainement à créer sur nos campus; pourrait enfin s'évaluer ouvertement la contribution que nous apportons et celle que nous pourrions apporter au monde qui nous entoure.

Je ne plaide pas ainsi pour une planification abstraite qui sèmerait un peu partout, dans nos facultés, des centres à portée prati-

que. Au risque de trop me répéter, je voudrais que par "une descente aux enfers" - je veux dire aux pratiques disparates mais inavouées inscrites dans nos institutions - on procède ouvertement à des réévaluations concrètes et à des créations qui pourraient s'ensuivre. Là-dessus, comme en bien d'autres matières, l'université ne fait pas assez appel aux intérêts, aux ressentiments, aux utopies des professeurs et des étudiants.

Deux suggestions

Je ne plaide pas non plus pour un vague examen de conscience. Aussi, je voudrais tirer de tout cela deux suggestions à portée très concrète et très précise.

1. La première concerne ce qu'il est convenu d'appeler le personnel enseignant de l'Université.

Il y a quinze ans, le problème des universités québécoises était de se constituer un corps professionnel à plein temps et composé de professeurs d'abord identifiés avec la tâche pédagogique. Dans les facultés dites professionnelles, le problème consistait à payer convenablement des médecins ou des avocats pour qu'ils délaissent un peu les malades ou les plaideurs, de même que les revenus qui s'ensuivent, pour prêter une attention plus continue aux étudiants. Le problème n'est pas en-

core résolu, je crois bien, malgré les échelles différentielles de salaires. D'autre part, dans des métiers moins reconnus - selon le prestige ou l'argent - des professeurs d'université ont longtemps reçu ici des rémunérations inférieures à celles des plombiers de la même époque. De toute manière, l'université québécoise a réussi à se constituer un corps d'enseignants qui, à tort ou à raison, se considèrent d'abord comme des professeurs.

Ce mouvement de renverse est à peine acquis dans des proclamations ouvertes qui correspondent tant bien que mal à la réalité. Et déjà, il faut songer à une nouvelle étape qui, justement, permettrait peut-être de rendre manifeste les compromis officieux.

Il y a maintenant, en principe, des permanents de l'institution. De ce principe, il faut d'abord faire une réalité. Dans les tâches aussi qui ne sont pas dénombrables dans les annuaires: j'y reviendrai. Entre ces permanents et les étudiants, il faut réintroduire la présence des praticiens de tous ordres. Après avoir retrouvé une certaine permanence du professeur, il faut la consacrer plus carrément; du même mouvement il faut élargir l'évantail des pédagogues.

Par tradition ou par convention, les facultés dites <u>professionnelles</u> ont donné l'exemple. Un praticien, dans un hôpital, peut être officiellement reconnu comme professeur. Pourquoi n'en serait-il

pas ainsi pour un romancier ou un poète (titulaire ou non d'un diplôme) ou un administrateur (fut-il sans doctorat)? Vous voulez revenir en arrière, me dira-t-on. Nullement. Dans l'histoire des universités du Québec depuis quinze ans, je vois une sorte de dialectique. Des praticiens qui enseignaient pêle-mêle la théorie et la pratique, ce n'était pas sain. Des théoriciens qui font la même chose: ce ne l'est pas plus, même s'ils font de la pratique par la marge et parfois fort bien rémunérée. Je préférerais une dialectique plus ouverte et qui, par là-même, aurait quelque chance d'être un peu plus cohérente. D'une part, des permanents qui s'avouent et se conduisent comme tels; d'autre part, des praticiens qui sont autre chose que des conférenciers ou des visiteurs d'occasion et qui, dans les programmes et les processus pédagogiques, participent intégralement à cette construction cohérente de la culture qui est la tâche première de l'université. A l'inverse, les permanents de l'institution seraient ainsi mieux confrontés à cette <u>information</u> qui est, je l'ai dit, actuellement insuffisante ou qui se récolte par la bande. Celui dont le lieu est d'abord à l'extérieur apporterait les leçons que les pratiques sociales font refluer vers l'université; le <u>permanent</u> tâcherait de projeter sur l'environnement le reflux que l'université, en tant que distance culturelle, doit renvoyer au monde qui l'entoure. Nous tâcherions ainsi de traduire dans la pratique, à nos risques et périls, des idées qui se trouvent déjà dans une masse considérable de discours officiels.

2. Je me reporte à une deuxième proposition concrète. Elle se situe, en apparence, à l'autre pôle de la fonction de l'université. Mais si on refuse d'emblée, comme je l'ai fait, les antinomies purement théoriques tout en admettant les contradictions pratiques, il faut bien tâcher de réconcilier dans des pratiques ce qui ne dialogue pas encore dans des philosophies.

Revenons-y: la scolarisation accélérée des dernières années a posé un problème très aigu et qui fait l'objet des prises de position les plus contradictoires. Quels secteurs devraient être privilégiés? Et comment l'université peut-elle, en cette matière, se donner une politique? Nous l'avons déjà noté: traduite en termes de "marchés disponibles", la question ne saurait recevoir réponse. Les besoins concernent ici non pas seulement l'immédiat mais un futur d'assez long terme: les diplômés d'aujourd'hui ont, devant eux, en principe, au moins trente ans de pratique professionnelle; les exigences et les conceptions quant aux besoins de "compétences" se modifieront sûrement durant ce laps de temps. L'expérience nous montre d'ailleurs que l'université est autant créatrice d'emplois que réponse à des demandes déjà manifestées: au moment où, dans les années 50, le Père Lévesque et son équipe de la Faculté des sciences sociales de Laval décidaient de former des spécialistes en sociologie, rien n'était plus confus que le "marché" des sociologues; on ne niera pas, que dans cette cir-

constance comme en rien d'autres, l'Université a contribué à créer des besoins nouveaux.

Pour rester toujours au plus près du même problème, l'augmentation du nombre des diplômés renvoie à des représentations, au sein de la société, de l'utilisation des diplômés dans des postes et des hiérarchies eux-mêmes susceptibles de variations. M. Jean Vincens le notait récemment pour la France: "Lorsque le diplôme était rare, il apparaissait à tort ou à raison comme la condition suffisante du succès social. Lorsqu'il devient commun, il apparaît comme une condition nécessaire de la réussite professionnelle. L'enseignement supérieur doit s'adapter à cette situation nouvelle, mais il ne peut le faire seul. Inventer de nouvelles filières de formation peut être un alibi plus qu'une panacée. L'avenir des diplômes et des diplômés dépend en grande partie des modalités d'entrée dans la vie active, ce qui exige un effort d'adaptation considérable de l'ensemble de la société"[8].

Quelle leçon tirer de tout cela pour l'avenir?

D'abord, que l'université doit redéfinir en profondeur, et de façon explicite, ses rapports avec la pratique sociale. Jusqu'à il n'y a pas si longtemps, elle se contentait de produire des "professionnels" pour quelques occupations conçues conventionnellement par la société environnante comme étant des tâches d'élite. Depuis peu, elle a élargi -

---

8 Jean Vincens: "La société et ses diplômés", Le Monde, 3 août 1971.

mais au gré des mouvements d'opinion - l'éventail de ses spécialisations. Il reste une troisième étape à franchir où l'institution chercherait à définir beaucoup plus en profondeur la même dialectique. Où sont les besoins existants ou à naître, quels sont les ensembles pédagogiques qui correspondraient à des pratiques sociales effectives ou à construire? Voilà des questions auxquelles les débats de nos commissions des études ou les conférenciers de clubs sociaux ne sauraient répondre d'une manière un peu rigoureuse. Les comités provisoires d'experts, mis récemment sur pied par la conférence des recteurs, confinés qu'ils sont à un programme bien déterminé et déjà élaboré, ne peuvent non plus satisfaire à ce réquisit.

Aussi faut-il souhaiter que nos universités fondent un Institut de recherche consacré, non pas à ce qu'on appelle conventionnellement l'étude des marchés, mais à l'étude de la société d'ici en fonction des ensembles pratiques où la connaissance se trouve et devrait se trouver engagée. Un Institut de prospective, si l'on veut, mais qui travaillerait dans un domaine relativement circonscrit. A cet Institut reviendrait la tâche de suivre de près l'évolution des professions et, plus encore, celle des formes du travail et du développement de façon à ce que, quand on discute dans nos enceintes de l'opportunité de créer ou de supprimer un programme, nos commissions et nos comités disposent d'une autre documentation que celle des intuitions, des préjugés ou de l'ex-

périence limitée de leurs membres.

On voit bien qu'un pareil Institut ne serait pas une simple adjonction à nos actuels "bureaux d'emploi" ou une duplication des services fédéraux et provinciaux de main-d'oeuvre. Quand nous parlions, pour notre société, d'un projet collectif de scolarisation qui lui soit propre et qui ne relève plus simplement du rattrapage, c'est à une pareille recherche qu'il fallait conduire. En 1971, les choix sont apparemment clairs: continuer d'instruire les jeunes en attendant un démarrage économique qui tarde à venir; instruire pour instruire dans des secteurs divers suggérés par l'opinion. En 1960, on a eu raison de penser que, de toute façon, envoyer le plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes à l'école était un objectif valable. Une autre étape reste à franchir et qui consisterait à resserrer de plus près une dialectique de l'éducation et de la société où l'une et l'autre se font réciproquement. Ce qu'on appelle "la fonction sociale de l'université" a besoin d'être défini plus quotidiennement que dans les dissertations abstraites des professeurs ou dans les propos non moins abstraits des entrepreneurs. Après tout, s'il est une originalité de la recherche universitaire, c'est bien en cette matière où le sort de l'université comme celui de la société se trouvent, et particulièrement au Québec, engagés. De sorte qu'en proposant, là-dessus, la création d'un centre inter-universitaire de recherche, je n'ai pas du tout le

sentiment d'ajouter à tant d'autres paliatifs, à tant d'autres commissions où se définissent et se noient des problèmes qui appellent l'expérimentation sociale.

IV

LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE

La réforme des programmes ne peut évidemment être isolée des modes d'insertion de l'université dans la société. On ne l'a d'ailleurs jamais pensé: par exemple, quand on évoque les "besoins sociaux" lors de la création d'un nouveau programme, les professeurs utilisent spontanément leurs connaissances du "milieu" ou encore se font l'écho de pressions extérieures. Si nous maintenons un système d'examens, c'est moins pour satisfaire nos consciences que pour exercer, au nom de la société, un contrôle social supposément utile pour la collectivité. On pourrait continuer longuement à repérer les aspects multiples où convergent fonction extérieure de l'université et composition de ses programmes: on verrait constamment que le lien est réel et inévitable et que c'est là une raison de plus pour rendre explicite et cohérente la responsabilité sociale de l'université. Non pas pour traduire mécaniquement les fonctions en programmes mais pour mieux mesurer en quoi la pratique spécifiquement universitaire - l'enseignement - se constitue en continuité et à distance des autres pratiques sociales.

Cela, une fois de plus, ne relève pas d'un plan à priori mais

d'une dialectique nouvelle à proclamer et à instaurer dans l'institution universitaire. Encore faut-il, au préalable, définir concrètement - et dans ses modalités pratiques - les programmes comme des pratiques. C'est là-dessus que j'insisterai.

La fin des cours

Il faudrait d'abord en finir avec le cours - ou le séminaire - distribué automatiquement sur l'année universitaire à raison de deux ou quatre heures par semestre. Distribution commode sans doute pour les horaires et les mesures administratives mais qui ne rejoint malheureusement que fort mal - je l'ai déjà dit - les conditions pratiques d'une vie intellectuelle normale. De même faudrait-il faire cesser au plus tôt ce système "optionnel" où un étudiant d'un département peut suivre le cours 201 ou 302 d'un autre département: le "décloisonnement" qui était visé par ces mesures est sans doute un motif fort louable mais il ne saurait être conçu comme un pur jeu de blocs sur l'échiquier des annuaires.

Faut-il rappeler, à ce propos, quelques vérités caricaturales à force d'être élémentaires? Un enseignement est un apprentissage; un apprentissage suppose la délimitation d'une tâche; une tâche implique un processus déterminé de production.

Si je suis chargé, par exemple, d'initier à l'exégèse biblique, je dois au moins me demander au départ si je vise à résumer des données comme tant de livres pourraient le faire ou si je veux, même pour le non-spécialiste, montrer comment on fait de l'exégèse. Dans le premier cas, je mettrai sur papier des notes qui pourraient tout autant faire un livre (écrit) ou un cours (oral); l'originalité pratique de mon cours, à la différence du séjour de l'étudiant dans une bibliothèque, aura consisté à initier mes étudiants à la sténographie. Dans le second cas, je prendrai beaucoup plus de temps à planifier le processus d'apprentissage; je n'en serai pas devenu, pour autant, un vague président de séminaire: j'aurai à parler, et parfois fort longuement, mais ma parole prendra place comme un mode irréductible à tout autre dans un ensemble complexe et avoué de procédés d'apprentissage.

Prenons un autre exemple. Disons que je dois enseigner l'histoire de la sociologie. Je me demanderai d'abord quelle signification peut bien avoir, dans l'ensemble de l'apprentissage de la sociologie, un pareil apprentissage particulier. Normalement, mes étudiants - s'ils ont quelque faculté élémentaire d'interrogation - se poseront aussi cette question initiale. Je n'y répondrai pas en rappelant que cette "matière" est conventionnellement inscrite dans tous les programmes des grands départements américains de sociologie.

Un livre sur l'histoire de la sociologie n'a pas nécessairement à s'attarder là-dessus: on achète ou on n'achète pas un ouvrage selon des motivations que le livre n'a pas nécessairement à dire. Mais un apprentissage qui se prétend à la fois nécessaire et cohérent, comme celui de l'université ou de l'école en général, doit commencer par démontrer sa pertinence. Allons plus loin: si je rends compte - par exemple dans des leçons magistrales qui retrouveront alors leur sens - qu'un tel apprentissage est pertinent, la suite du processus devra en découler. Disons que j'ai prétendu (à tort ou à raison), qu'un sociologue d'aujourd'hui, à la différence du physicien, se réfère à la théorie comme on se réfère à une tradition critique, je devrai faire place quelque part - dans des travaux pratiques, des enquêtes - à des interrogations que les étudiants pourront eux-mêmes mener sur les conditions actuelles de la pratique de la sociologie; je ne leur demanderai pas de résumer mieux que moi les intentions de Comte ou de Marx, puisque c'est ce qu'ils attendent de ma compétence réelle ou supposée de professeur, mais de reporter des questions nouvelles qui sont les leurs et celles de leurs contemporains sur les intentions du passé. Tout cela devra être traduit dans un processus d'ensemble où les fonctions et responsabilités des protagonistes - professeurs et étudiants, mais groupes de professeurs et groupes d'étudiants aussi - seront d'abord explicitées et où la vérité de la connaissance ne sera pas dissociée de sa signification.

Deux exemples, c'est bien peu. Mais venons-en quand même à des propositions générales.

Ce qu'on appelle conventionnellement un programme devrait comprendre, et de la manière la plus explicite, des éléments indispensables. D'abord une définition des objectifs. Non pas seulement (comme on peut le lire actuellement dans n'importe quel annuaire de faculté) une description du contenu analogue à la table des matières d'un livre; mais une justification de la pertinence de l'apprentissage en cause et, selon une stricte logique, la description des modalités et des règles de cet apprentissage. A quoi devraient être joints les instruments de travail: dossiers, schémas de travaux pratiques, procédures de contrôle, etc.

Des modalités pédagogiques

On voit tout de suite qu'une pareille façon de procéder ne bouleverserait pas seulement la disposition actuellement convenue des annuaires. Elle supposerait d'abord un remaniement radical des emplois du temps. Selon la nature de la tâche, les enseignements pourront, par exemple, prendre des formes comme celles-ci: une session intensive au départ et une session intensive à la fin avec, dans l'entre-deux, la poursuite d'un programme personnel de travail; ou encore une session intensive d'une quinzaine de jours à l'exclusion de tout

autre tâche...

Pareille conception de l'enseignement impliquerait aussi la fabrication de nombreux instruments de travail: dossiers, cahiers de travaux pratiques, etc... L'élaboration de ces instruments occuperait une partie notable du temps des professeurs: il devrait être normal, et reconnu officiellement, que la confection d'un outil de travail est une tâche au moins aussi importante que de donner un cours ou de diriger un séminaire. Il faudrait aussi assurer que l'information accumulée par les étudiants est stockée et communiquée: elle devrait donner lieu à autre chose qu'à une note apposée par le professeur ou à une dissertation que l'étudiant vient lire devant ses confrères[9]. Si on veut vraiment que l'enseignement soit production, le produit doit être offert et partagé: un bon séminaire devrait toujours partir d'un dossier mais aussi conduire à un dossier qui incarne concrètement, pour le groupe engagé, la fécondité du processus. Dans bien des cas, ce dossier devrait être publié, sous forme miméographié par exemple, et mis à la disposition d'un public plus large. Nous avons fait, quelques collègues et moi, des tentatives de ce genre qui montrent qu'une telle proposition est moins naïve qu'il peut le paraître et que c'est souvent par préjugé

---

9 Dans certains cas, la "participation" des étudiants a simplement remplacé le cours magistral du professeur par des exposés des élèves: ces derniers, on ne s'en étonnera pas, sont médiocrement enchantés de ce "progrès"...

que nous convenons que nos étudiants, à l'âge où ils sont, sont incapables d'une authentique production[10]. Mais, sur ce point encore, on voit combien il faudrait redéfinir profondément les tâches des professeurs: mettre en forme pour une éventuelle publication les travaux d'un séminaire, cela demande beaucoup de temps et cela ne relève pas actuellement des responsabilités officiellement reconnues aux enseignants. Cela demande aussi des ressources budgétaires inscrites ailleurs qu'au poste des "frais de bureau"...

Une telle formule exigera que les professeurs travaillent davantage en équipes. Chacune des séquences d'apprentissage dont nous parlions réunirait un groupe de professeurs aux tâches ordinairement différenciées. Le même professeur appartiendrait à plus d'une équipe[11]. Ces équipes pourraient fort bien, dans de nombreux cas, être interuniversitaires: si on procède souvent, comme je l'ai proposé, par sessions intensives, rien n'interdirait qu'une équipe mobile, composée de professeurs rattachés à des institutions différentes, assurent le même apprentissage dans divers établissements. Est-il besoin de souligner,

---

10 Ces initiatives ne nous sont pas propres. Je viens de recevoir un cahier miséographié, excellemment présenté, qui réunit les travaux d'un séminaire poursuivi à l'université de Sherbrooke sous la direction de M. Joseph Bonenfant: belle illustration de ce qu'il serait possible de faire à une grande échelle.

11 Il ne s'agit pas d'opposer ici "modules" à "départements" comme on l'a fait à l'Université du Québec et comme l'avait suggéré la commission Roy (dont je faisais partie). En fait la commission Roy avait prévu des modules - des séquences - plus souples: c'est cette tendance que nous accentuons ici.

au passage, que pour divers domaines - particulièrement les plus neufs - il y aurait là une façon de parer aux carences de nos ressources et à l'actuelle dispersion des chercheurs? On ne résoudra pas ce grave problème par une concentration physique des spécialistes dans telle ou telle institution. Cette concentration serait plus ou moins arbitraire et serait souvent un facteur de déséquilibre pour l'un ou l'autre de nos établissements universitaires; il vaut mieux laisser les gens où ils sont et prévoir, comme je l'ai suggéré, des formes d'enseignement qui permettent une collaboration très étroite entre eux.

C'est évidemment à de pareilles équipes qu'il faudrait intégrer des spécialistes extérieurs à l'université; là encore, certains apprentissages intensifs se prêteraient mieux que beaucoup de formules actuelles à une utilisation maximale de cette collaboration qui, nous y avons déjà insisté, devrait s'intensifier.

L'enseignement devient de plus en plus inter-disciplinaire. Cette tendance s'accentuera fatalement si l'on tient compte de l'élargissement et de l'intégration des pratiques. Mais il ne semble pas que, dans beaucoup de secteurs tout au moins, on ait mis au point les conditions et les exigences concrètes d'un enseignement interdisciplinaire. Il ne faut pas s'en étonner: les données utilisa-

bles sur les pratiques sociales étant rares[12], il est difficile de faire un enseignement qui, dépassent la juxtaposition des disciplines, préfigure et critique leurs éventuels dialogues au sein de la vie collective. Nous avons déjà plaidé pour des recherches urgentes sur ce point. Contentons-nous, pour l'instant et une fois encore, de quelques critères généraux.

La pratique de l'interdisciplinarité ne pose pas d'abord des problèmes de techniques d'analyse. Dans les sciences humaines, les procédés de recherche reposent souvent sur des fondements communs à plusieurs disciplines. Ce sont les schémas de conceptualisation et plus encore les attitudes devant l'objet qui polarisent les difficultés. Se contenter de mettre ensemble, dans un séminaire, des étudiants de disciplines différentes ou encore permettre simplement à l'étudiant d'une discipline de suivre un cours dans une autre n'apporte tout au plus qu'un brouillage des perspectives: c'est là l'expérience de beaucoup de collègues et la mienne.

Deux conditions complémentaires doivent être réunies.

D'une part, il faut donner à chaque étudiant, une formation de base dans une science ou dans des sciences étroitement complémentai-

---

12 Certaines associations professionnelles, celles des médecins par exemple, parlent volontiers des conditions de la pratique, surtout depuis qu'on discute d'organisation de services publics de santé. Mais il est curieux de constater que l'on ne dispose que de peu d'études précises sur ces conditions de travail et sur les pratiques de la connaissance qu'ils supposent.

res. Ce principe, quoiqu'il puisse paraître tout d'abord, ne vise pas à l'étroite spécialisation que l'on dénonce de tous côtés. Il s'agit d'assurer à chacun un premier ensemble cohérent d'attitudes scientifiques, une démarche un peu rigoureuse de l'esprit, un corpus méthodologique de base. Il n'y a de dialogues féconds qu'entre des cheminements d'abord assurés de leur spécificité. En d'autres termes, il nous faut renverser la démarche convenue selon laquelle une culture scientifique spécialisée s'édifie normalement sur une culture scientifique "générale" (c'est-à-dire hétéroclite): l'ampleur de la vision ~~scientifique~~ est la diversification d'une vue des choses d'abord assurée de ses assises scientifiques[13]. On devrait donc, pour ces raisons, veiller à ce que tout étudiant a reçu une suffisante initiation à une discipline déterminée[14].

Ceci étant assuré, l'ouverture à l'interdisciplinaire pourrait être effectuée. Elle le serait, non pas encore une fois, par la juxtaposition d'une ou de deux autres disciplines mais par l'insertion d'une démarche de base dans un ensemble plus complexe (et pas nécessairement plus vaste) qui serait explicité pour lui-même. Là encore l'expérience suffit à nous instruire. Mettez quatre spécialistes de disciplines différentes autour d'un même projet de recherche: vous n'aurez que des prospections sans liens organiques ou une invraisem-

---

13 C'est pourquoi, incidemment, on a tort de prétendre que plus l'étudiant progresse dans ses études, plus il doit être spécialisé. Survivance sans doute d'une époque où la "formation générale" très longue était couronnée par des études universitaires très spécialisées.

14 Cela vaut évidemment aussi pour le CEGEP.

blable cacophonie à moins que le projet en question n'ait été défini de manière à intégrer ouvertement, dans sa démarche même, des articulations d'attitudes et de concepts - articulations valables pour cette tâche et qui, dans la plupart des cas, ne seront pas transposables à d'autres. La même règle vaut pour un enseignement interdisciplinaire. Définition de la tâche et du processus d'apprentissage, mise en marche du processus du dialogue interdisciplinaire, création d'outils spécifiques: on retrouve, ici encore, la nécessité d'un travail pédagogique qui déborde ce qu'il est convenu actuellement d'appeler la "préparation" d'un cours.

Que deviendrait l'"éducation permanente" dans pareil contexte? Les procédures d'enseignement y seraient évidemment les mêmes que partout ailleurs à l'université: ses séquences seraient intégrées au même titre que les autres dans l'activité universitaire. Mais deux traits originaux doivent être soulignés.

Après avoir tant insisté sur les pratiques, comment ne pas rappeler que, dans l'accès à l'université, l'expérience du candidat devrait être considérée avec la même attention que ses connaissances? Il est temps d'en finir, sur ce point, avec nos conceptions étroites de la culture. L'expérience quotidienne de notre métier nous en avertit tout les jours, surtout dans l'enseignement des sciences humaines,

Nos étudiants sont trop souvent gorgés de connaissances sans appuis sur l'expérience: énormes mémoires, dialectiques verbales sans relations avec un vécu un peu élaboré, aptitudes très minces à la réflexivité, tendances à transmuer les théories en doctrines... Des procédures pédagogiques plus complexes parviendraient sans doute à parer quelque peu à cet excès de "scolarisation". Mais les adultes, quand ils viennent à l'université, ont déjà accumulé une expérience - dans des pratiques et dans la vie - qui offre un terreau favorable pour une reprise de la scolarisation; on a donc tort de les considérer comme des marginaux. Très souvent, en les intégrant aux étudiants plus jeunes, ils apporteraient dans les pratiques et les dialogues de l'apprentissage une contribution inestimable. Ne méconnaissons pas, pour cela, que certains rattrapages, certaines initiations seraient nécessaires: mais concevons-les comme tels, comme parties prenantes à la diversité des composantes des séquences pédagogiques dont je parlais plus haut, plutôt que de transformer l'éducation permanente tout entière en université parallèle vouée au rattrapage ou au recyclage.

Allons plus loin. Selon l'apprentissage considéré, l'âge est tantôt un facteur négatif, tantôt un facteur positif. On ne devient pas mathématicien à quarante ans; par ailleurs, se vouer à la psychothérapie ou à la philosophie à dix-huit ans paraît aussi un peu

hâtif... Ne faudra-t-il pas en arriver, pour l'apprentissage de certaines pratiques, à privilégier les candidats adultes? Alors seulement, me semble-t-il, on dépasserait vraiment les idéologies du rattrapage pour faire de l'Université une pratique qui concerne l'ensemble de la vie et non pas seulement et avant tout la jeunesse.

Remarque finale

Comme je me le proposais au départ, je ne suis borné à une esquisse d'ensemble et les suggestions concrètes que j'ai pu faire ne visaient qu'à illustrer une vision des choses sans doute discutable. Je ne m'en défendrai pas, sachant que d'autres travaux plus minutieux et plus objectifs seront joints au mien et que, de toute manière, il s'agissait d'alimenter des entretiens qui pousseront beaucoup plus loin d'analyse.

Je me permets, pour terminer, une dernière remarque. J'ai dit bien peu de choses de l'organisation d'ensemble, actuelle ou future, de l'université. Non pas que le problème m'apparaisse sans importance: des structures plus souples, moins cloisonnées sont souhaitables. Mais je ne crois pas qu'il faille accorder une foi inconditionnée dans les réformes générales et planifiées d'un seul coup. Sur le plan pédagogique en tout cas, je souhaite pour ma part, que quelques expériences, profondes mais bien circonscrites soient faites, selon des conditions précises de temps et de modalités d'observation. En proposant des <u>expérimentations</u> de cette sorte, je reste fidèle à ce que j'ai constamment dit des <u>pratiques</u>; je reste plus près aussi du modèle d'une université qui ne serait pas réformée de fond en comble tous les vingt ans mais qui vivrait sans cesse en état de réforme.

Dir. gén. de la Planification

Ce volume doit être rendu à la dernière date indiquée ci-dessous.